

高等学校における

作文指導展開の一例とその反省

——感想文より論説文へ——

川 口 恵

目 次

はじめに

一、学校と生徒

二、組織と原則

三、指導展開

1、実態把握

2、表記問題と文の組み立て（短作文）

3、文章叙述（長作文）と主題・構成

4、構想と三段構成

5、主題・構想・叙述

四、付録 1 作文指導一覽

2 生徒の声（アンケート）

五、あすのために

はじめに

これから申し述べます小論は、本校二十回生五百六十名を対象として二年余にわたり作文指導を重ねてきた実践報告を中心としていますが、同時にわたしたち担当者が「場の現実」を基盤にして方法的に可能範囲を探索してきた研究報告も兼ねています。

そもその発端は、一昨年（四十年）四月、わたしたちが「現代国語」の学習指導を組織的・系統的に試みようとして企画し、課題学習方式でオリエンテーションを始めたときにさかのぼります。そのときわたしたちは、二十回生の国語力が予想外に低いことを発見し、何らかの方法をとらなければならぬと意見を一致させたのです。こうして「作文指導」のことがわたしたちの念頭に強く浮んできたのです。

本校ではその時点まで作文指導を体系的に行なつたことはありませんでした。感想文や日記などを散発的に書かせることや、三年生

の就職希望者を対象にして集中的に作文指導を行なうことはありましたが、ことさらな作文指導の必要性をそう強く感じる事情はありませんでした。三十八年、改訂指導要領が実施されて「現代国語」の年間授業時数の十分の二以上を作文学習（注1）に充当するのが望ましいということになりました。わたしたちは衝撃を受けましたものの、早急に作文を「現代国語」の指導計画の中におこむにはいろいろな困難をかかえていました。最大の障害は「時間が無い」ということでした。生徒にも時間がありませんでしたし、わたしたちにもありませんでした。改訂指導要領では「現代国語」の履習は七単位を標準とすることになっていきますから、三年間に二百四十五時間（標準時数と呼びます）の履習時間があることとなります。本校の教育課程表には基本的には八単位が示されていますから三年間の総時数は二百八十時間になるはずですが、ところが、現実の授業場面になりますと、古文や漢文の学習指導・学校行事などの問題がからんできますから、「現代国語」の実授業時数は、標準時数の三分の二をわずかに上回る程度において得られるということになってしまいます。この限られ、削られた時間（注2）の十分の二以上を作文にあてることは非常に困難なことにならざるを得ません。しかし、このような現実的に困難な事情があるにしても二十回生には、作文指導を避けて通ることも許されないほど国語力が不足しているとわたしたちは一様に感じとったのです。わたしたちにとっては組織的・系統的な指導法が、生徒にとっては、主体的・総合的な学習法が、「現代国語」学習指導の場に確保される必要があるのではないか、そのためには作文指導も可能な限りの方法と範囲を研究することによって、実施しなければならぬのではないかと、このように

わたしたちは意見を一致させたのです。こうして、まず、「生徒の国語力の実態をたしかめよ」と四十年の四月下旬、作文指導の行動を起こしたのです。以下試行錯誤的な、稚拙な試みと歩みのほどを申し述べてまいります。厳正な御叱正を賜りますならば幸甚に存じます。

① 1、作文の領域が問題になりますが、ここでは触れません。
2、兵庫国漢十三号、P 39に年間進捗状況を示しています。

一、学校と生徒

わたしたち教師は、体験的に生徒の資質と傾向を感じとっているものです。そして何かを試みる場合、それに適応した方法をとろうと工夫するものです。以下しばらく諸種の調査を集めてわたしたちの実感をたしかめてみたいと思います。

本校は神戸第一学区を校区にしています。同学区内には他に四校の全日制公立普通科高校があり、それぞれ単独選抜方式を採っています。これによって各校の生徒の資質はそれぞれの特徴を生む傾向になっていきます。

本校の所在地は神戸市東灘区御影町。神戸市の東部、芦屋市の西側で、住宅地域にあり比較的閑静ですが、校区の西端は神戸市の中枢部に属し、中央商店街、官庁街になっていますし、そこに南接する港湾施設、重工業施設は近年本校の南部一帯まで拡大されつつあります。また、学校の南北周辺は、国の東西を結ぶ幹線道路二、鉄道三によって寸断されています。

生徒数は千五百三十四名。三十一学級、男女比は六十三対三十七、次第に男女の差が開く傾向にあります。昨年と本年は変化し

ていません。
次の図表一は生徒の家庭調査の一部です。

図表 1

職業(父兄)	%
会社員	56.4
公務員	12.9
商業	17.1
工業	3.2
自由業	7.2
無職その他	3.3

⑤ 学校要覧より

つまり、約七割までが大阪、神戸に勤務するサラリーマンの子弟ということになります。

本校生の過去五年間の進路状況を図表二で示します。

図表 2

年(回生)	卒業生数	就職者%	進学者%(女子)	その他%
38(15)	511	32	62(14)	6
39(16)	478	28	65(16)	7
40(17)	570	21	72(22)	7
41(18)	607	20	75(22)	5
42(19)	624	18	56(18)	26

⑥

1、進路部調査より

2、その他は、浪人または家事従事者。

次の図表三と四は卒業生、大学進学者を学部別にまとめたものです。

図表 3
男子

学部	%
経・商	42
法	19
工	16
文・社	6
農	4
理	4
外国語	3
教育	3
医・薬	2
他	1

図表 4
女子

学部	%
文・社	49
教育	21
家政	15
医・薬	6
芸術	3
外国語	2
法	2
他	2

⑦

1、二十五周年記念誌より

2、三十七年より四十一年までの卒業生についての調査

女子の文学部、社会学部への進学者は女子全体の四十九%を占めて多数のようにみえますが、その中には短大進学者も含み、実数に直してみましても五年間、二百六十名ぐらいにすぎませんので、本校の卒業生の大部分は実務的方面に将来の進路を定めていると考えていいと思います。

後述しますように作文指導で論説文を重視しなければならぬと考えましたのは、右の図表一、四の調査資料で明らかになる事情をわたしたちが知っていたことに基づきます。

二十回生の資質とその学習面への反映を図表五でみます。

図表 5

知能指数	二十回生%	成績不振者%	
		成績優良者%	不振者%
150	0.4		
140	2.6	0.4	
130	7.7	1.5	0.4
120	29.6	2.2	2.2
110	33.6	2.2	3.1
100	17.7	1.3	0.7
90	7.2	0.6	0.9
80	0.9		
70	0.4		
実数	544	44	40

⑤ 1、知能指数調査は一年時東大A S式
2、成績調査は三年一学期分

成績優良者も不振者も指数百十〜百二十の所に集中しています。これは生徒の性格が学習成績に強く影響していることを示していると考えるべきだと思います。

生徒は、自分の性格をどうみているか、図表六に示します。

図表 6

事項	%
消極的	26
おとなしい	16
利己的	14
根気なし	6 [△]
付和雷同	7
その他	略
積極的	⑤
がんばりや	5
活気あり	5
勉強する	⑧

⑤ 1、二十五周年記念誌より。

2、二十回生、男女合計の比率で、印のないのは、男女比がほぼおなじ。

3、△印は男子が多い場合。

4、○でかこんだのは、女子が圧倒的に多い場合。

5、質問事項は「本校の生徒全般についてどう思いますか。」

男子はてれくさいのかどうか、図表でみるかぎり圧倒的に受動型を示しています。わたしたちの指導はどうしても時間をかけ、懇切を極めてやらなければならなくなってくるのです。もう一つ、二十回生が二年時、一週間の学習時間のうち、三割から四割の時間配分をしていた学科は何か、図表七でみます。

図表 7

	男%	女%
数学	44	33
英語	43	32
国語	6	10

注、二十五周年記念誌より。

この図表から、国語に関する特別の学習をさせるためには、時間を生み出させる何らかの工夫をしてやらなければならないという考えになってしまふのです。

以上、わたしたちが指導法を具体的に考える場合の資料を示し、それから引き出される判断を若干明らかにしました。

二、組織と原則

組織

わたしたちの作文指導は 学年全員、五百六十名を対象に行なうものだけに、個人的ブレーは成り立ちません。そこでわたしたちは、いかなることがあっても二十回生の「現代国語」の学習指導は、学年「国語科」担当の三名だけで行なうことをまず決意しました。三名の年齢構成は、当初、四十才代一、三十才〜四十才二でしたが二年時より三十才代が二十才代に変わりました。この年齢差と学識、経験との差を生かし、指導者一、推進者二の組織を作りました。指

指導者は校務その他に多忙を極め、推進者は経験を豊かに持っていませんでした。推進者の企画、立案は指導者によって是正、確認され、それから後は三名共同して実施しました。この人的構成の適切さとチーム・ワークの堅さがあったため、わたしたちは組織的、体系的に作文指導を行なうことができたのだと思います。

原則

わたしたちは「作文指導」の原則を次のようにきめ、実施に移しました。

1、装幀のしっかりした百ページ程度の作文帳に課題作文の全部を書かせ、各自の作文力進展の状況がわかるようにすること。

②（注1）。作文指導の方向、進度は、生徒の国語力の実態に応じて決定すること。

3 原則として、作文は、春休み、夏休みなどの休暇時に書かせること。

4 読むべき本を指定し、それに資料を求めて書かせること。
（注2）

⑤、適切で、徹底した添削指導を行なうこと。

⑥、「作文資料集」を作つてその時点における問題点を明らかにし、これに基づいて指導計画を立てること。

7、二十回生に対する作文指導の目標を「論説文の完成」におくこと。この場合、三段構成を基本型にすること。

8、作文学習をできるだけ「現代国語」の読解学習に関連させ、教科書の作文単元を効果的に利用すること。

9、評価方法を統一すること。

10、生徒の実態に応じて適切な処置をすること。

以上十項目ですが、しかし、この十項の原則をみな当初から設定したではありません。第一項から第五項までは当初に決定したのですが、第六項以下は逐次整備していったのです。

第六項「資料集の作成」は、第二回作文を点検していたときにその必要性を認め原則としたものです。従つて、第一回作文の資料集はありません。

第七項「論説文」を目標に確定したのは第三回作文の資料編集を行なつたときです。その必要性和可能性を認め、客観的資料も整つたからです。

第八項に関しては、一年時後半からようやく「現代国語」学習との連係指導が可能になり、二年時には定期考査の問題に取り入れるまでに発展し、以後いろいろ工夫しました。（注5）

第九項に関しては、当初、「a・b・c・dの四段階評価、最高四十点、最低二十点の平常点配点。担当者三名の比例配分。」としました。しかし、第三回作文の資料整備が終了したとき、生徒の作文の実態が複雑化してきているのを確認し、「評価基準」設定の必要性を感じ、基準細目を定めてそれに従つて第四回作文から評価することにしました。

第十項の「その他の処置」とは次のようなものです。

イ、第一回作文は厳正、細密に添削を加えたのですが、第二回作文では、誤つた箇所指摘とその原因を示してやるだけにどめ、誤つた部分を生徒自身に訂正させ、再閲を求めさせる方法に代えました。（注6）

ロ、考えはしましたが実行しなかつたことに「構想練習」があります。理由は、構想と叙述の統一が非常に弱かつたからです。

図表 8

回	時 期	学 年	目 標
一	四十年。五月連休	一	実 態 把 握
二	四十年。夏休み	一	表記法。 文組成(短作文)
三	四十一年。春休み	一 二	文章叙述(長作 文)主題・構成。
四	四十一年。夏休み	二	構想。三段構成
五	四十二年。春休み	二 三	主題・構想・叙述

わたしたちの作文指導は、現実に作文(長作文)を書かせたことに限定しますと、二十回生の入学以来、現在までに五回になります。それらを中心に指導展開の概要を申し述べたいと思います。それぞれの時期・学年・目標は次の図表八の通りです。

三 指導展開

- 1、前同。
- 2、これは、読書不足の解消。読書習慣の養成も勘案してのことです。
- 3 本稿第一章 図表二〜四に関連。
- 4、兵庫国漢 十三号、P二十七、二十八。
- 5 本稿第三章 指導展開に詳述。
- 6、中等教育資料百六十三号・P二十三。練習的な学習
- 7、前同。

構想をそのまま叙述化する過程を学習させるとき、構想の練習も行なわせた方がよいと判断したからです。(注7)

① 以下、引用は次のように略記します。
 I、「I〜IV。PX」は「資料集I〜IVの何ページ」の意。
 II、「II〜IV。PX」は「資料集I〜IVの何ページ」の意。

ロ、「兵国PX」は「兵庫国漢十三号の何ページ」の意。
 ハ、「教・一〜三。単二、の(一)」「題目」は「三省堂
 『現代国語』巻一〜巻三の單元二の(一)」「題目」の意。

2、それぞれの場合の指導事例の一覧は、本章の末尾に付録としてまとめます。

1、実態把握(第一回作文)

A 課題提示

一年時四月下旬―五月上旬の連休時。課題は、「老人と海」―ヘミングウェイ(福田恒存訳)―教一、単二の(一)の読書感想文。ねらいは、読書能力、作文能力の実態調査。動機は、「現代国語」学習のオリエンテーションで二十回生の国語力不足に気付いたこと。事前指導はしていません。

B 作文点検

提出された作文を見て、わたしたち一同呆然自失。その間の事情を資料集Iから引用します。

―その作文を読みながら強く感じたことは、現一年生には、「作文以前」の問題が少しも解決されていないということだった。「文の書き出し方」、「行のかえ方」、「段落の切り方」、「句読点の打ち方」、「諸記号の使い方」など文章作法の基本が守られていない。誤字、脱字、あて字など文字の使用が乱れている。格の呼応、

接続の方法、文意の一貫性など文の組み立て方が理解されていない。極言すれば一個のセンテンスが国語の文章としての姿と格調を与えられていなかったのである。内容理解の深淺、論旨の發展、展開の可否、主題把握とその提示に関する当否など作文指導で通常行なわれることがらに触れようとして触れられなかったのである。われわれは「作文以前」の問題、つまり表記法の問題から改めて指導を始めるなければならないことに気づき、長嘆息をもらしてしまったのである。——(注、資I—PI)

C 評価

右のような状態でしたから表記法の当否に基準を置いて評価しましたが、その結果は図表九の通りです。

図表 9

段階	%
a	2
b	9
c	52
d	37
人員	200

④ 四クラス分

つまり、九十%までは「作文以前」の段階にあったわけです。次の図表十の事情をわれわれは知らなかったのです。

図表 10

中学時代

作文提出回数	6回ぐらい	3回ぐらい
	33.9	33.9
指導	ときどき添削	校閲の印だけ
	33.5	43.5

⑤ 後述アンケートより

D 指導

まず一人一人の作文に厳正・細密な添削・批評を加えて返却しましたが、この作業は一学期中続きまし。一時間に二人分を見るのがようやくのことでした。次に「現国」の授業中、作文欠陥についておりにふれて言及し、夏休みの課題を示唆しました。そして、さらに読書指導に関連して、教一・単二の二「新しい読書」——阪本一郎——を読解学習し、本の読み方からも指導を加えました。

2、表記問題と文の組み立て(短作文)

A 課題提示

第一回作文の添削・批評を個人別に完了し、第二回作文の課題を一年時の夏休みに出しました。その要項は、

① 三四郎(漱石)、阿部一旅(鷗外)、破戒(藤村)、おめでたき人(実篤)のうちから一つを選び、読書感想文を書くこと。

② 夏休みの生活記録、三日分を書くこと。
の二箇条でした。

ねらいは、「作文以前」の問題を解消させることが主で、それに加えて教一・単元二の二「新しい読書」の内容的実践を求めることに置きました。

B 作文点検

第二回作文を点検し、あらためてわかったことは、次の通りでした。

① 生徒は、個人別に加えた添削・批評を充分には消化しきっていない。

② 「文の書き出し」、「改行の方法」、「句読点の打ち方」な

どには進歩がみられるが、用字法・文の組み立て方などには、
推敵、苦心の跡がない。

③ 「学歴十年」の生徒の書く国語の文とは受け取れず、このま
までは「文章読解」に重大な支障の生じる懸念が強い。

④ 新しい、徹底した指導法を打ち出さなければならぬ。

C 評価

評価基準は前回同様、表記法上の問題点に置きましたが、表現
法——文の組み立ての当否も加味しました。図表十が評価結果です。

図表 10

段階	%
a	3.15
b	38.9
c	48.9
d	9.0
人員	190

⑤ 対象は第一回に
同じ四クラス

これによりまずと、表記法・表現法——文の組み立て——の段階
に低迷する者が、まだ六割弱もいることになりましたが、叙述法の段
階へ指導重点を進め得る者も四割程度にふえてきたことになりま
す。

D 事後指導

そこで、次のように処置をすることを相談しました。

① 誤った作文例を集め、誤っている現象やその原因を指摘した
「作文資料集」を作り、全員に配布して二十回生全員の共通問
題として検討させよう。

② 個人別の添削に関しては、作文例の誤った箇所を指摘し、あ
るいは重大な欠陥原因を指示するだけにとどめ、添削自体は生
徒自身の手によって考察させ、再閲を求めさせよう。

③ 「現代国語」の学習指導において、教・一・単元七の(四)、

「青い目の太郎冠者」の指導重点を「悪文」是正に切り替えよう。
⑥ 同単元の(四)「モゴル族探検」においても関連指導をし
ていきます。

E まとめ

第二回作文の点検、評価の結果、表記法→表現法→叙述法と
いう一筋の道がようやくよく見えてきたことになりました。第三回作文は
この筋道に沿って進めることになりました。

事後指導の②生徒自身の「悪文補正」は「文の組み立て」の練習
的学習(注)として課したのですが、その徹底度については後述し
ます。

F 参考

⑦ 中等教育資料百六十三号、P二十三

資料集Iの内容を次に摘記します。

一、文字の誤り(注、印が誤字)

1、文字の音・訓など読み方に従って字義を忘れた例

イ、よみ方のみにあわせて書いた誤字

辺事(返)、大端(胆)、決局(結)、以外な(意)……など
三十八例。

ロ、字画を無視した誤字

有意識(義)、不輪快(愉)、故響(郷)……など十七例。

2、字画が似通っているために、偏旁などをあいまいにした
例。

九時傾(頃)、自己(己)、蔡燦(燦)……など三十一例。

3、字義が似ているためにあてた例。

走早に(足)、取らえる(提)、眠まき(寝)……など七例。

4、5、6……省略。

二、文の誤り（注、文頭のⓧは文例番号）

1、必要語の脱落による誤り

イ、必要語の脱落（十七例）

2、不適当な表現

イ、呼応の不適当

a、格呼応の不適当（十例）

⑤三四郎は東京へ行く⑥三四郎は東京へ行く途中の汽車途中の汽車の中で、新しい経験が始まる。
（を）した。）

b、いろいろな呼応の不適当（三例）

④主人公が八年間恋して破れてそれでも気が持ちようでなしとはなしに立ち上った。
④主人公が（は）八年間恋して破れて（た）けれども、それでも気持ちの持ちようでなしとはなしに（いつとはなしに）立ち上（が）った。

きていた。

⑤線語は表現不適。
（ ）はその補正。

⑤線語は、表現不適、表記不適。
（ ）はその補正。

ロ、その他の不適当な表現（九例）

④長十郎は前にもあげ⑤長十郎は、前にもあげたが、自分が自分の発意と他人の屈辱を受けるのをいやがって殉死した。

補正理由

イ、文節主語

ロ、必要文節

ハ、必要語

ニ、必要文節

ホ、必要文節

ヘ、述語

補正

⑤（この小説は、三四郎と）汽車の中の爺さんと（や）女との会話から始まるが、この女が三四郎と一緒に行動をとり、この女が、関係して行くのかと思っ

て読んでいたが、最後まで、関係がなかった。

⑤この小説は、三四郎と）汽車の中の爺さんと（や）女との会話から始まるが、（ので）、この女が三四郎と一緒に行動をとり（いろいろ）関係（連）して

（話の筋は発展して）行くのかと思っ

て読んでいたが、最後まで（この女は話の筋に）関係（連）がなかった（ので意外に思った）

④線語は、表現不適、重複、用語不適、（ ）はその補正

重復、用語不適、（ ）はその補正

（ ）はその補正

原文

⑤汽車の中の爺さんと女との会話から始まるが、この女が三四郎と一緒に行動をとり、この女が、関係して行くのかと思っ

ロ、呼応の性質より見た脱落（七例）

②きのう寝るのが遅かったので、朝少しねむったがすぐに身のまわりの整理をしたらもう広間にみんな集って朝食の用意ができていた。

②きのう（は）寝るのが遅かったので朝（になつて）少しねむった（だけだった）が、（起きて）すぐに身のまわりの整理をしたら、もう広間にみんな（は）集まって朝食の用意が（も）で

イ、格呼応

ロ、文節呼応

ハ、文節呼

ニ、格呼応

イ、用語

ロ、用語

ハ、語法上誤りはないが表現が未熟な例(十例)

⑤ 作者は鶴を愛して夫⑤ 作者は、鶴を愛して夫婦になり
 婦になりたいと思っ たいと思つた時、近所の人々に
 た時近所の人々に冷 冷笑されたり、話の種にされる
 笑されたり、話の種 ことを恐れないといった
 にされることを恐れ ないといった方が世
 間の事を気にしない ているのはたいへん
 偉いと思つた。

イ、観念の
 あいま
 い。
 (一) 削除
 ロ、表現過
 剰
 (一) 削除

3、長文による文意のよじれ……略

⑤ 一クラス四十一名の作文例より採録、

3、文章叙述(長作文)と主題・構成

A 事前指導

二年当初の春休みに第三回の作文課題を出しましたが、この回より事前指導に意を用いるようにしました。

① 一年三学期、作文資料集Ⅰを使って生徒の文例欠陥とその原因を指摘し、あわせて補正法を指導。

② 続いて、教・一・単八の(一)「叙述の方法」によって文章の構成と叙述の過程を学習させました。

③ さらに、学年集会の時に、第三回作文の要項とねらいを全員に説明しました。

④ 関連学習として、それより前、テレコに録音した「ことばとは何か」——服部四郎——教・一・単九の(一)——を

聞かせ、構成的に要旨をまとめる学習指導を行なっています。

B 課題提示

要項は次の通りです。

① 「狭き門」(ジイド)、「嵐が丘」(プロンテ)、「武器よさらば」(ヘミングウェイ)、「怒りの葡萄」(スタインベック)、「人間の絆」(モーム)の中から一つを選んで読書感想文にまとめること。

② 主題および文章の構成・展開に留意し、工夫しながら書くこと。この作文課題のねらいは、従前の表記法、表現法の欠陥を克服しながら、教・一「叙述の方法」で学習した事項——まず書こうとする主題を設定し、続いて素材から題材を選び、それから構成、展開を考えて叙述にかかること——を意識して叙述することにあります。また、指定読書に外国文学を選んだのは教科書に採録されにくい長篇の外国文学に親しむ習慣をつけたかったからです。

C 作文点検

イ、評価

評価基準は、事前学習した主題および構成・展開を文章叙述上に生かし得ているかどうかということ、表記法、表現法の適否に置きました。図表十一がその結果です。

図表11

段階	%
a	6.2
b	34.5
c	56.2
d	3.1
人員	194

④ 対象は四クラス

ロ、諸調査

作文課題のねらいが多様化するにつれて作文事例の実態が複雑化してきましたので、点検の方法も細密になってきます。

① 文字の誤りについては、あて字は激減しましたが、字画の不正確なものはかえって増加しています。しかし、全体的に見ますと半減したことになります。 ④ 資 I P 2

② 主題、構成、展開の把握を、読んだ作品のそれと誤解した者が四割近くもいるのは驚きました。 ④ 資 I P 1

③ 表現法（文の組み立て）に関し、まだ不十分な者が相当にいます。評価 C 段階の者は大部分それに該当します。 ④ 資 I P 1

試みに、一文章例について表現法上の欠陥事例をまとめてみますと次のようになります。

図表 12

表現過剰	14	表現不正確	7
読点過剰	18	用語の誤り	8
呼応不正確	5	表記の誤り	4
必要語脱落	10	記号不正	1
読点脱落	2		
長文	1		

④ 資 I P 3 ~ P 8

④ 文章叙述については、断片的、羅列式叙述が目立ちます。これは無関係型叙述とでも言うべく、何でもかまわない、頭にひらめいたものをせっせと取り集める型です。もう一つは突然変異型で、あら節を述べながら瞬間的、反射的に短い感想をさしはさんだり、時には延長して脱線し、あわてて再びあら筋に復帰するというものです。 ④ 1、資 I P 20 ~ 23。

中等教育資料百六十三号・P十五。

⑤ 主題設定については、表題（題目）と主題との関係を理解していない事例と、主題文にまとめあげていない事例が注目されます。 図表十三は、その件数です。

図表13

題目型	13
主題文	10
混合型	6

④ 資 I P 9 ~ P 11

⑥ 構成・展開の型は次の通りです。

図表14

三段式	6
四段式	10
多段式	13

④ 資 I P 15 ~ 20

多段式構成のほとんどは、無関係型叙述です。

⑦ 主題と構成・展開との統一性・関連性を検討してみますと、次のようになっています。

図表 15

主題と構成・展開との間および展開段落相互間に統一、関連のみられるもの	3
主題と構成・展開との間に関連性のみられるもの	6
判断のつかないもの	4
両者間に関連性が認められないと判断されるもの	16

④ 資 I P 15 ~ P 20

⑧ 「主題・構想・叙述」と順序を踏んだ作文も出はじめています。しかし、まだ、構造的に若干の弱さが見られます。

⑨ 資Ⅰ、P 23 ~ P 26。

(補注) 以上の作文点検は、一クラス五十一名の作文例を対象にしました。

主題および構成・展開を形に示した者は、うち二十九名でした。

D 事後指導

前項の諸調査に見られるような実態と次第に明らかになってくる生徒の資質、傾向および、進路、諸種の可能性などを考えあわせ、次のように原則を加え、方策を考えました。

① 作文指導の目標を「主題・構想・叙述」の完成に定めよう。三段構成を基本型にしよう。

② 指導の重点をまず、主題の設定、構成、展開のくふう、および両者間の統一性、関連性の把握を理解させることに置こう。

③ 生徒の設定した主題例、構成、展開例を集めて、その具体的欠陥とその原因を指摘しよう。あわせて主題、および構成、展開に関するわかりやすく、くわしい解説を資料集に用意しよう。

④ 資Ⅰ、P 10 ~ P 14

④ 表現法も文章叙述(長作文)の立場から、いっそうくふうさせよう。

⑤ 資Ⅰ、P 3 ~ P 8

⑤ 「現代国語」の学習課題に、表現、構成、叙述に関するものを多く示して意識と思考力を深めさせよう。

⑥ 兵国 P 17 ~ P 30

(補注) 素材から主題を把握し、表現へ移行する学習として短詩型の文学(特に俳句)を考えましたが、二学期へ

継続しました。

E まとめ

過去三回の作文課題によって、生徒はようやく表記法の問題に解決の見通しを立て、表現法、叙述法の問題を、主題、構想の意識の中で考える状態になってきたようです。そこでわたしたちは、二十回生作文指導の最終目標を「主題・構想・叙述の備わった論説文の完成」に置こうと、この時点においてははっきり決めました。自分の意見を持ち、構想を練り、明晰に叙述する力を持って卒業させよう。こう考え、こう相談しました。次の作文課題は、「三段構成の論説文」になるわけです。

F 参考

資料集Ⅰより必要事項のみ摘記します。

一、文字の誤り 1、2、略

3、字画が不正確な誤字の例

逃亡・暗い・備えるなどの文字の字画を誤ったもの……二十一例

二、文章表現について 略

三、主題について(解説・略) ④ 兵国 P 31 ~ P 33

a、題目型Ⅱ人間の愛、人間の環境について

b、主題文型Ⅱ人間は逆境にあっても耐え、打ち破るだけの気魄を持つものだ……など十例

移住労働者Ⅱ農民たちの悲惨な生活……など十三例

c、混合型Ⅱ自己犠牲性に対するきびしい批判……など六例

四、構成・展開について(解説・略) ⑥ 兵国 P 33 ~ P 36

a、三段式 この例は、主題と構成・展開との間に連関性を持たない。

主題 アリサとジェローム

構成・展開 (1)「狭き門」とジェロームとアリサの愛のつな

がり。

(2)ジェロームとアリサとジュリエットに対する

私の意見。

(3)三人の主人公から読みとった「狭き門」。

b、四段式

(この例は、構成各段落、相互間および主題との間に、統一、連関を持つ。)

主題 アリサ、ジェロームに対して私は何もいうことができ

ない。

構成・展開

(1)アリサの愛についての考え、

(2)ジェロームへの私の考え。

(3)宗教の神秘さ

(4)アリサ、ジェロームに対して何もいえない。

c、多段式

(この例では、主題と構成・展開との関係がはっきりしない。)

主題 年上の女(アリサ)、ジェロームの清純な恋と、この

二人の心理変化。

構成・展開

(1)物語の説明

(2)ジェロームの気持ちに対してのアリサの真理とアリサの心の説明。

(3)第二段落の説明を裏づける具体例。

(4)アリサが天上の幸福を求め出したということ。

(5)四段落を裏づける説明。

(6)アリサの心の変化。

(7)自分の考え

(8)最後のまとめ

五、六、略。

4、構想と三段構成

A 事前指導

① 第三回作文を点検した結果、「現代国語」の学習指導において作文指導との関連を強化しようと考えたのは前述の通りです。そこでまず、二年一学期前半、教・二・一の「論説文単元」の課題設定で文章の表現・構成・叙述に特に関心と理解を示すよう配慮し、授業もその線に沿って展開しました。また、教・二・三の「短詩型の文学」では、俳句実作によって素材↓主題↓表現の体験を重ねさせるつもりでしたが、時間不足のため、二学期への継続学習としました。

② 一学期末の特別授業の一日を作文指導にあて、担当者一人が校内放送によって各教室へ説明し、他の二名の担当者が巡回、指導するという方法で実施しました。教材には資料集Ⅰを使用し、二時限余の時間を配当しました。

B 課題提示

二年時の夏休みに次の要項で第四回作文課題を出しました。

① 後述の五冊のうち、一冊をえらび、読んで内容をよく理解すること。

② 問題を一つ設定して深く考え、それについて自分の思想をまとめ、さらに「表現」に発展させるため、素材をメモし、整理すること。

③ 主題を定め、それが主題文になるまで練り上げること。

④ 三段構成(序論・本論・結論)にするため、論旨の展開を考
え、まとめ、下書きし、推敲すること。

⑤ 作文帳に四頁―五頁の範囲で格調正しく叙述すること。

⑥ 九月一日、提出のこと。

◎「愛と憎しみ」

宮城音弥

岩波新書

◎「心で見える世界」

島崎敏樹

岩波新書

◎「人生論」

武者小路実篤

岩波新書

◎「愛・自由・幸福」

河盛好威

新潮文庫

◎「もの見方について」

笠信太郎

角川文庫

② 本は、生徒の興味と能力を勘案してえらびました。
ねらいについては、次のように述べています。

——この作文の狙いは「論理を主とする文」の作成に置いた。前
三回の作文が読書感想文で、君たちの思うところを書き連ねてもら
ったのに対し、今回は主題を定め、構想をたてて、論理の筋道に沿
って叙述を進めてもらうよう指示したのである。資料集Ⅱで主題、
構成、展開の教示はすませているし、一方、君たちの作文がともす
れば非統一的な感想事項の羅列に終わってしまう傾向が顕著だった
ので、あくまで冷静に、論理的にまとまりのある文章を作ってもら
おうと思ったのである。

② 引用は資Ⅲ P1より

C 傾向分析

1. 評価基準

今回より評価基準を設定して、基準細目を生徒にも公表するこ
とにしました。それは次の通りです。

◎ 作文評価は従前のように、a、b、c、dの四段階にわけ、

さらに指導の便宜を計るため、それぞれに。と、を加味した
が評価基準は「構成の成否」に置いた。

基準細目

- a、構成・内容・表現・完備と認めるもの。
- b、構成は完備と認めるが、内容・表現に難点のあるもの。
- c、構成は不完全であるが、内容・表現はまずまずのもの。
- d、構成・内容・表現ともよろしくないもの。

② 1、Cの場合、形式化していなくても構成的

と判断したこともある。

2、引用は、資Ⅲ P2。

ロ、評価分布

図表 16

	文	理	計
a	4 ①	0 ③	8
b	8 ⑧	13 ⑦	36
c	17 ⑧	17 ②	44
d	4 ①	7	12
計	51	49	100

②⑧は女子の数

この表から、三段構成を理解していない者が六割弱、表現法未熟
と判断された者が十%強、いることがわかります。

ハ、本選択と評価分布との関係

次の表から「もの見方」、「人生論」、「読みやすいが、ま
めにくい本」であり、「愛、自由、幸福」「愛と憎しみ」は生徒に
とって、「とりつきにくいが、まとめやすい本」であることがわか
ります。表現がやさしいからといって、読み取り得るとは限らない
わけです。

図表 17

	もの の見方	人 生 論	愛・自由・幸福	愛と憎しみ	心で見る世界	計	
a	3	1①	①	1①		8	
b	b		2①		①	4	
	b'	1②	1	①	①	7	
c	c	2②	4③	4④	2②	②	25
	c'	4③	1②	1	1②		14
	c''	7②	1③	1③	2①	①	12
d	3①	3	1		①	9	
d'	5④			①	②	12	
計	39	23	17	14	12	100	

㊦は理科系・Xは文科系

二、構想設定者数

図表 18

	文	理
a	11	19
b	21	23
c	24	
d	56	

㊦ a-bは、本文上に構成が整っている場合。

主題・構想の設定を明示し、本文上に構成が整っている者は三十。主題・構想を設定しながら本文中にそれを生かしていない者二十四。構想不設定四十六。また、文科系の者がルーズである傾向もうかがわれます。

ホ、文章欠陥

図表 19

	イ、完	ロ、構成不全	ハ、表現注意	ニ、表現不全	ホ、表現不全	ヘ、感想文	ト、感想文	チ、感想文	リ、理解不能
a	8	1	6	3	1	3	3	3	1
b	11	2	5	3	1	3	2	2	2
c	14	7	15	7	15	7	15	7	15
d	25	7	10	3	1	1	4	4	5

㊦論理不全

内容弱い

論理矛盾、独断論
内容遊離、素材倒れ
追求途絶など

自己の主張なし
素材平凡
内容幼稚
論理単純

構成不全

表現不全、未熟

形式的構成、本論のみ
本論一部欠、
序、結びが弱いなど

用語の誤り、呼応不適
脱落、過剰、よじれなど

右は、それぞれの文例にみられる欠陥のうち、もっとも顕著なもの各評価段階ごとにとまとめて記したものです。次のような事項が問題になります。

① 極端な表記面の誤りを犯す者がいなくなったことに喜びを感じ

じます。

② 各段階にわたって表現法に問題のある者がいます。特に、c、d 段階のそれは注意を要します。

③ 論説文に感想文を書いている者が一割強います。

④ 論理の乱れと、a—b 段階における構成不全が目立ちます。

⑤ 主題設定に欠陥例の四割が集中しています。

(補注) 以上の分析調査は、文系一クラス、理系一クラス計百名分より採録。

資料集Ⅱ、P 3—P 8 より引用。

事後指導

① 前項のロ、ホによって主題、構想、三段構成はまだ充分に理解、把握されていないことがわかりました。対策として次の二つを考えました。

イ、「主題」は主題文として書くようになったものの構想や叙述本文と対照して検討してみると、統一性、関連性の上から明瞭に把握しているとはいいがたい。しかし、これは主題の把握そのものを問題とするよりも、構想や叙述本文との関連において是正して行かねばならない。そこで「主題・構想」の事例や作文例を資料集に採録して、この方面から反省・検討を加えさせよう。

② 資Ⅲ、P 8—P 12 に詳述

ロ、「構想」、「三段構成」については、序・本論・結論の関係や内容、およびそれぞれにおける叙述形式に関する知識が乏しいから、資料集にわかりやすい説明を用意しよう。

③ 資Ⅲ、P 6—P 7、P 8 に詳述

④ 叙述本文を検討しますと、表現不全、論理不全、構成不全が

目立ちます。叙述の混乱、叙述のひずみ、叙述の不足といったものが多いのです。それらは、思考が行きづまったり、よじれたりすることから起こるものであり、解釈力や思考力の不足に基づくものと思います。従って、作文力以外の要素が問題になつてきます。しかし、ここではそれに触れず、表現・論理・構成面からの現象的欠陥を追求し、作文例に具体的、細密に指摘して検討、是正させることにしました。

(補注) 関連学習を次のように行ないました。

① 「現代国語」における一学期からの継続学習、短詩型の文学—現代俳句、近代短歌(教二・単三)で、作文学習に関連するものとして、素材から主情への集約、主情から表現への高揚ということを考えました。感興を催させる多くの素材の中から中核としての主情(主題)を抽出し、それを短詩型表現に発展させることはおもしろいことです。そこで十月中旬の修学旅行中、俳句五十句の創作を試みさせ、その中から十句を自選、さらに精選して、句集「旅路」を編集しました。秀句を資料集Ⅱに収録してあります。

② 二学期後半、教二・単四「思索と行動」で、主題・構成叙述に関し、文章分析を中心にした叙述検討を行ない、さらに録音を聴取して内容を構成的に把握しまとめる学習指導も行ないました。

③ 三学期当初、教二・単五の(「生まれいずる悩み」で、事前学習、確認学習として制限作文を課しました。

ただし、③の結果は未整理です。

E まとめ

第四回作文の目標は、「三段構成」を持つ「論説文」を書くことでした。「主題・構想」をたて、「叙述」を練りながら書くことでした。その結果から、わたしたちは第一に主題・構想・叙述の統一性、連関性が、どの程度緻密に意識され、表明されたかを分析調査し、第二に、三者の統合体としての文章の中に現われる新しい現象と今後の方向づけを明確に把握しようと努力しました。そしてわたしたちは、「主題・構想・叙述の統一、連関」という前回からの課題をさらに推し進めながら、「論理、思考の一貫」、「叙述面の充足」という新しい課題を提出しなければならないという結論を得ました。第五回作文は形式的には「三段構成」、内容的には「論理と叙述」に重点を指向することになります。

F 参考

「主題と構想」の設定例のみ摘記します。

イ、「主題・構想」設定の成功例

- 1、主題 日本人はもっと民主主義を^{つよ}発展させなければならぬ。
(男子)

構想

序 「ものの方について」の中での作者の意見とそれに対する疑問。

本論 a、封建制度と民主主義^{つよ}の中での思想の相違。

b、キリスト教と仏教の中での思想の相違。

結 日本人はもっと民主主義を^{つよ}発展させなければならない。

ロ、「主題・構想」設定の不十分な例。

- 6 主題 国家意識を持て。

構想

序 中共を見ての感じ

本論 日本の現状

結 青年の生き方

- ハ、「主題・構想」設定の不成功例

- 4、主題 人間の一生の仕事は個々の環境の中で自己を最大限にいかし、かつ、進歩させることである。

(女子)

構想

序 問題提示

本論 世間における一般例

結 主題をまとめる

- 5、主題・構想・叙述

A 事前指導

第四回作文の作文例を研究分析しますと、「主題・構想」の面にまだ問題を残しますもの、「叙述」の領域に学習指導の重点を移行すべき時機になっていることがわかります。そこで次のように事前指導を行いました。

- ① 二年三学期末、教・二・単六の二・「説明の方法」―友情―の学習指導の目標を文章叙述法(資料集Ⅲの構成内容の説明で触れています)の理解を深めることに移し、主張には補説・例証が伴わなければならない、叙述の効果を高めるためには、比較法・対照法などの手法を用いるべきであると具体的に徹底をはかりました。二限を配当しています。

イ、結論の内容不明

ロ、表現不適

さっぱりわからない。

② 資料集Ⅱを使って、作文事例にみられる欠陥の指摘、是正や全体的傾向に関する注意・方向づけを行いました。特に強調しましたことは、「主題・構想」と「叙述本文」との内容的統一性、

(主題は主題、構想は構想、叙述内容は叙述内容とそれぞれが分離・独立してはいけません)に関する事、
「叙述本文」における論理の一貫性(独断的な論理展開や論理の行きづまりによる叙述放棄、あるいは、用いた素材間の相互矛盾などはよくない)に関する事、
「構成」の各部分における叙述のくふう(主張は例証で裏づけ、説明は充分に、入念にしななければならない)に關することなどでした。これにも二時限配当してあります。

B 課題提示

三年当初の春休みに次の要項で第五回作文を課題しました。

- ① 論説文で、三段構成をとること。
- ② 作文帳に六ページ内外で書くこと。
- ③ 主題・構想を明示すること。
- ④ 叙述にくふうをこらすこと。
- ⑤ 次の四冊の本を資料とすること。

イ、「出家とその弟子」 倉田百三 角川文庫
 ロ、「科学と社会」 中谷宇吉郎 岩波新書
 ハ、「孔子」 貝塚茂樹 岩波新書
 ニ、「歴史とは何か」 E・H・カー 岩波新書
 清水幾太郎

⑥ 四月十日提出のこと。

ねらいは「論説文」の仕上げにおきました。「主題・構想・叙述」にとりかかって三回目でありますし、三年時にはとても作文指導

の余裕はないだろうとわたしたちは考えていたからです。

C 調査分析

イ、評価基準

四段階評価および指導の便宜を計るため、や、を付加することは前の通りですが、今回は「構成一面のほかに「叙述」一面も重視して、基準の程度を高くしました。基準細目は次の通りです。

- a、構成・内容・表現ともに良好と認めるもの。
- b、構成・内容はよろしいが、叙述・表現に不足の認められるもの。
- c、構成は、いちおうできているが、内容・表現に不備を認められるもの。
- d、構成のないもの。

⑤ d段階には、表現・内容はよくても構成のないものと、構成もなく、表現・内容ともに不備のものが含まれます。

ロ、評価分布

図表 20

	文%	理%	計%
a	11	6.8	17.8
b	22	19.9	41.9
c	14.7	13.6	28.3
d	5.7	6.3	12.0
人員	102	89	191

c段階二十八・三%は「表現・叙述」面に問題を残している者、d段階十二%は不注意による構成欠如者が大部分です。評価分布を前回のそれに比べてみます。

図表 21

	第4回	第5回
a	8	17.8
b	36	41.9
c	44	28.3
d	12	12.0

a 段階において倍増、b 段階において漸増、c 段階において激減、d 段階変化なし、となります。d 段階に変化がないのは気に入りませんが、わたしたちの諸調査ではいかなる場合でも、十％程度の不適応者は出るようになっていきます。
a 段階十七・八％は実人員に直しますと三十四名です。
この三十四名が一年第一回作文でどんな評価であったか調べてみます。

図表 22

	1年1回
a	2
b	16
c	10
d	4
計	32

㊦ 残り二名は、転入者、および不明者。

d 段階の四名が特に目立ちます。
ハ、本選択と評価分布との関係

図表 23

	科学と社会	作家とその弟子	歴史とは何か	孔子	計
a	10	12	6	4	32
b	27	13	23	10	73
c	20	17	12	2	51
d	11	3	2	4	20
計	68	45	43	20	176

㊦ 1、図表二十
三の数字は

実数。

2、残り十五

名は自由作文。

「歴史とは何か」を選んだ者のうち、b 段階二十三の数字は著者のことばにひきずられて「叙述不足」の現象を起こした者、「科学と社会」を選んだ者のうちの b 段階二十七の数字は著者の豊富な具体例に困惑して書き手の主体性を明瞭にしえなかつた者が大部分です。

二、構想について、

一九一文章例全部について、「主題・構想」が設定されているかどうか、設定されていても、「主題・構想」と「叙述内容」が一致しているかどうか、「主題・構想」は論理的にまとまっているかどうか、について調査しました。その結果が次の図表です。

図表 24

	%
可	53.8
不可	16.2
なし	30.0
実数	191

「主題・構想」の設定を怠っている者が三割います。

第四回作文の場合（図表十八）は四割六分ですから、減少はしていますものの感心しません。

図表二十に「構成」のない者が十二％示されていますから、「構想」不可の十六％とあわせて二十八％の者が「構想」、「構成」に関して学習不十分と考えねばならないと思います。

ホ、文章の問題点

一九一文章例全部の持つ問題点を「構想・叙述・表現・内容」の四つの面にしばって、各評価段階ごとにまとめてみました。

次の図表二十五がその結果です。

図表 25

		構 想	叙 述	表 現	内 容	計
a	文理計	3	8	2	8	34
		3	4	3	3	
		(6)	(12)	(5)	(11)	
b	文理計	5	13	9	15	80
		3	20	5	10	
		(8)	(33)	(14)	(25)	
c	文理計	9	10	3	7	54
		13	4	1	7	
		(22)	(14)	(4)	(14)	
d	文理計	8	2	1	0	23
		5	3	1	3	
		(11)	(5)	(2)	(3)	
合 計		49	64	25	53	191
%		25.7	33.3	13.1	27.8	
備 考	構想甘い(a-3)	結論弱い(a-9)	表現細部(a-5)	内容浅い(a-7)		
	構想不充分	叙述不足(b-26)	表現不備(b-8)	内容単純(b-8)		
	(b-4)	論理不正確	表現未熟(c-4)	解釈不足(b-5)		
	主題不明(c-13)	(c-6)	表現未熟(d-2)	感想的(b-4)		
	表題—内容不統一	断片叙述(c-6)		内容不正(c-10)		
	(c-9)		内容粗雑(d-3)			
	構成なし(d-9)					

右の図を見ますと、b段階の叙述不足がもっとも顕著であり、

思考力、理解力の不足がもっとも多く、論理力、表現力の不足がそれにつき、不注意がその後に続いています。換言しますと、資質、指導法、自覚性という順序になるかと思えます。ト、文例の示す長所

図表 26

構想力	5
表現力	15.6
論理力	18.1
思考力	20.8
理解力	19.5
感情性	2.6
不注意	15.6
不熱心	2.6
実人員	77

次がその結果です

①、同一文章の持つ問題点は、そのうちでもっとも顕著なものに限定。2、各文章例の持つ各種の具体的問題を共通した要素にまとめて備考欄に摘記。3、数字は実数

へ、c、d評価段階の文例が持つ文章欠陥の原因、評価基準および図表二十五から、c、d評価段階の文章例は、「表現法」、「構想設定」に弱点を持っていることが明らかになります。そこでそのような弱点—欠陥を生ぜしめる原因は何かと研究してみました。

続いて、b段階の内容不十分、c段階の主題不明、表題と内容の不統一などが目立ちます。ただし、c段階の文章例は全部が表現性に欠陥を持つものであることを考慮に入れなければなりません。

図表 27

	主題・主張	内容	叙述・表現	論理性	理解力	獨創性	まとめり	作文態度	その他	長所不明	小計	合計
a	文理 5	⑩ 7	2 3	2 3	3 1	3 3	1				21 13	34
b	文理 ⑬ 5	14 7	7 2	3 3	3 1	2 5	8 3				42 38	80
計	26	32	14	8	8	13	12		1		114	
c	文理 4 7	4 2	4		1	3	1	3 6	2 2	⑧ 1	28 26	54
d	文理 4 4	1 2	3	2		1	1	1 1	1	1	11 12	23
計	19	9	7	3	2	9	2	11	5	10	77	
総計	45	41	21	11	10	22	14	11	6	10	191	
備考	意図わかる (c・d)		思考・研究・具体	追求的可能	問題的 着想よし (c・d)			まじめ・意欲的	前半良好 感情性ゆたか			

す。生徒の文章例にもそれはあるはずで、そう考えて、それぞれの長所を研究してみました。

① 1、数字は実数

2、顕著なものに限定

3、c・d段階の項は、そのような傾向があると判断したものを。

主題・主張を示せるようになってきていること、内容が豊かになってきていること、獨創性が生まれてきていることなどが目立ちます。反面、論理性、理解力に長所を示す者が少ないこと、叙述・表現のすぐれた者も多くないこと。——長所不明が相当にあることなどは考えねばならないと思います。

(補注) 以上は、作文資料集Ⅳより引用しましたが、それは

文科系二クラス百二名

理科系二クラス八十九名



計百九十一名より採録作成しました。その中に、女子は文系十七、理系七、計二十四名含まれています。

D 事後指導

前項のロ、ニ、ホを検討の結果、a—b段階における「叙述不足」、c—d段階における「表現不備」、全体に散在する「構想・構成設定不十分」の三項目を指導、是正の重点にとりあげるべきであり、特に「叙述不足」の問題を重視して対策を進めなければならぬと考え、次のようにいたしました。

① 資料集作成の中心を「叙述指導」にあて、研究文章例四篇を採録していろいろな角度から検討させ学習させよう。また、すぐれた作文を、資料にした本ごとに二篇ずつ計八篇のせて参考にさせよう。

② 教三・単五・「論理の運び」を自習させ、今までの作文経験を総括させよう。

③ その内容は、既習のものばかりです。

④ 発展学習として夏休みに自由課題の作文を書かせよう。

E まとめ

第五回作文の検討・整理も終わりました。今、思い浮かぶままに数字をならべてみることにします。表現不備の者が二十八%(注1)残っています。構想・構成不充分的者も二十八%(注2)います。叙述不足の者は四十二%(注3)に達します。しかし、論説文記述の目標を達成した者は十八%(注4)、もう一步で達成できる者も四十二%(注3)います。わたしたちは、ここで二つの問題をかかえていることに気がきます。

その一つは、わたしたちの学習指導を通じて、目標——期待水準に到達しなかった者に関する問題でありそのような存在をできるだけ少なくするにはどうすべきかという問題です。c項「へ」で触れましたように、この問題には、生徒の資質や自覚性という外部的要素が関連しています。c—d段階の六十%、全体から見ますと二十四%の者がそれに該当します。この問題も含めて、学習不適応者を少なくする工夫をしなければならぬと思います。もう一つは、目標を越えた者、あるいはそれに近い者に関する問題であり、次の段階の問題です。c項「ト」では、内容・獨創性に長所を示す者が多くみられます。わたしたちは、表記問題から始めて叙述の問題に到達しました。次の段階では当然、内容と獨創性が問題になるはずで、こうして作文は指導者の手を離れて書き手自身に帰って行きます。同時に、それは指導者にとっても、作文指導が作文指導中心の領域から離れて、人間性、文化、社会という高い次元を背景に持つ世界へ移行しなければならぬことを示します。「書き読む文章生活は……一方また言語文化といふべき完成領域の基盤をなす、過程的段階でもある。」(注5)といわれます。五回にわたる作文指導の結果、到達したのは、作文を越えよということでした。

㊦

- 1、図表二十・c段階
- 2、図表二十・d段階十図表二十四・不可
- 3、図表二十・b段階
- 4、図表二十・a段階
- 5、西尾実「作文の教育」

F 参考

資料集Ⅳの研究文例の中から、叙述不足の例文二篇を本文のみ転載します。

「歴史とは何か」の本の中で、作者はどのようにことを主張しなかったのだろうか?本の中で作者は「歴史とは、現在と過去との対話である。」と述べている。ではなぜ現在と過去との対話であるのだろうか。

「歴史」というものに対する考え方は時代によって異なってきた。十九世紀は大変な事実尊重の時代であった。しかし二十世紀になって「歴史は『現代史』である」というクローチエの宣言によって、「すべての歴史は思想の歴史である。」というように歴史に対する考え方が変わってきた。ではなぜ十九世紀の歴史観が二十世紀になって否定されたのだろうか。

十九世紀の歴史家にとって歴史的事実とは非常に貴重なものであった。また、かれらにとって「歴史的事実」とは歴史のバックボーンになる事実を意味していた。しかしかれらにとって歴史的事実とは単なる基礎的事実にすぎなかった。また、歴史的事実

1、たいへん

|| 表記不適

2、いったい

|| 表現不適

3、の

|| 表現不適

は、歴史家の先天的な決定で作られていた。ここに二十世紀になってから否定された原因があった。

二十世紀に入ってから歴史観とは、「現在の目を通して過去を見る。」ということであった。つまり「歴史的事実というものはもともとからあるのではなく、歴史家がこれを創造してはじめて、この世に存在するものである。」という考え方である。

つまり十九世紀においては事実中心の考え方、また二十世紀においては歴史家中心の考え方である。そうすると問題は歴史的事実と歴史家との関係というところに焦点がしばられてくる。

ところで作者は「歴史とは過去と現在との対話である」ということを述べる前に「歴史家と事実との関係は一方を他方よりも重要に考えることは不可能である」と述べている。なぜならこの二者の関係というものは「ギブ・エンド・テーク」の関係であるから、(いいかえると「歴史家は自分の解釈によって事実を作る。」ということである。)つまり歴史家と事実というものは平等の位置にあるからこの二者はお互いに作用しあっている。そこで現在と過去との相互関係を含んでいるといえるのである。そういう考え方——現在と過去とは相互関係をもっているという考え方——から作者は歴史とは、「現在と過去との対話である」と主張したのであると私は考えるのである。

4、?意味不明

5、叙述不足
「歴史的事実と歴史家との関係」は、さらに、叙述を展開して行って

始めて明らかになるものである。それなのに、いきなり結論に飛躍してしま

うのは乱暴至極である。6、である。
|| 表現不足
7、削除
|| 文意混乱
8、叙述不足、
イの文からロの文への論旨の推移は、このま

2、生徒の声(アンケート)

作文学習に関するアンケート(質問)

次のアンケートは、きみたちの高等学校における作文学習を検討し、反省資料として新しい学習方法を研究するために行なうものです。よく考えて記入してください。 20 回生 42年7月

④、()の中の数字は%を示す。ただし、合計して100%になっ

I 中学校における作文学習について、

① 三年間に何回ぐらい作文を提出したか。

A、15回ぐらい(3.1) B、12回ぐらい(4.6) C、9回ぐらい

(3.5) D、6回ぐらい(3.9) E、3回ぐらい(3.9)

F、ほとんどないといっ

② 作文の課題は、

A、自由作文が多かった(34.6) B、「~について」と題目を

指定された場合が多かった(24.3) C、「感想文」「説明文」

「小説ふう」と文章の種類を指定された場合が多かった(39.3)

③ 作文を提出した場合、

A、いつも添削、批評を受けた(17.0) B、ときどき添削、批

評をうけた(33.5) C、校閲の印をもらっただけだった(43.5)

④ 作文の教科書(参考書)などは、

A、学校で指定して使用した(4.8) B、個人で購入して使用

した(5.1) C、まったく使用しなかった(88.5)

⑤ 外部の作文コンクールなどに出品したことは、

A、ある(8.0) B、ない(91.3)

— 1までは困難である。

指 関連	導		目標	時 課 期 題	学 年	
	習 学	後 事				
	○教一、単四の「二」妙 高高原のブユ退 治」メモのとり方	添削・批評	なし	実態把握	一 年	第一回 四十年五月連休
	○同「モゴール族探 検」の悪文は正 (四限)	○添削・批評 ○資料作成 ○短文練習	○教一、単二「新し い読書」	表記問題と文の組み 立て(短作文)	一 年	第二回 四十年夏休み
	○教一、単一の「青い 悪文は正(四限) を聴いてまとめる 学習(二限) 史と風土」の課題 学習に配慮	○添削・批評 ○資料作成	○資料説明(二限) ○教一、単八「叙述 の方法」(二限)	文章叙述と主題構成 (長作文)	二 年	第三回 四十一年春休み
	○教二、単五の「生 まれいずる悩み」 で制限作文	○添削・批評 ○資料作成 ○評価基準細目公表	資料説明Ⅱ放送 (二限)	構想と三段構成	二 年	第四回 四十一年夏休み
	○第六回作文の自由 課題	○添削・批評 ○資料作成 ○評価基準細目公表	○資料説明(二限) ○教二、単六「説明 の方法」(二限)	主題・構想・叙述 (論説文の完成)	三 年	第五回 四十三年春休み

Ⅱ 本校における作文学習は次の原則に準拠して行なった。

イ、課題読書にあわせて作文を書く。ロ、休みの間に書く。

ハ、添削指導を行なう。ニ、資料集を作つて問題点を明らかに

にする。ヘ、作文帳を持つ。

① 上記の原則で行なつたのは全体的にみて、ホ、生徒の実情にに応じて進度、方向を決定する。

A、たいへんよかった (19.4) B、適当であった (75.2)
C、まずかった (5.0)

② 課題読書を中心にして書いたのは、

A、たいへんよかった (9.4) B、適当であった (63.2)

C、まずかった (27.4)

③ 本を指定されて読んだ結果、

A、読書の意欲や習慣ができた (9.1) B、読書の必要性を感じた (46.3) C、別に何とも思わな (44.3)

④ 休暇中に作文を書いたのは、

A、よかった (40.7) B、まあまあであった (53.1)

C、学期中に書いた方がよかった (5.9)

⑤ 添削指導を受けたのは、

A、たいへん効果があった (16.7) B、そうとうに効果があった (49.1) C、効果はなかった (32.0)

⑥ 資料集をもらって、

A、よく活用した (5.4) B、適度に利用した (50.0)

C、ほとんど読まなかった (26.0)

⑦ 資料集の内容は、

A、適切であった (30.2) B、まあまあであった (60.0)

C、むずかしかった (9.3)

⑧ 作文帳にまとめて書いたのは、

A、たいへんよかった (42.7) B、適当であった (50.2)

C、よくなかった (6.5)

Ⅲ 本校における作文学習の実際指導面について、

① 授業としての作文指導は次のように行なった。

イ、教科書で読解学習とあわせて。

(一年時 叙述の方法。二年時 説明の方法。)

ロ、資料集を教室で説明(第一集、第三集)

ハ、資料集を放送で説明(第二集)

これは、A、多すぎた (12.6) B、適当であった (70.4)

C、もっとやってほしかった (16.4)

② 作文の提出回数は二年間に五回であったが、それは、

A、多すぎた (20.4) B、適当であった (68.3)

C、少ないと思う (10.9)

③ 課題の出し方を読書感想文(一回、二回)、論説文(三、四、

五回)にしぼったが、それは、

A、自由であった方がよかった (45.2) B、適当であった (49.8)

C、もっとしぼった方がよかった (5.0)

④ 一回の作文の分量は、五頁～十頁程度であったが、それは

A、長すぎた (16.5) B、適当であった (77.0)

C、短かすぎた (6.3)

Ⅳ 本校における作文学習を全体的にみて、

① 作文学習をしたことは、

A、たいへんよかったと思う (47.4) B、あたりまえと思う (40.7) C、つまらなかったと思う (11.3)

② 作文学習をした結果、文章を書く場合、

A、めやすがつくようになった (37.2) B、あまり気にしな

くなかった (32.0) C、前と全然かわらない (30.4)

③ 作文学習をしたのは「現代国語」の学習に、

A、たいへん役立った(10.0) B、少し役立った(9.4)
C、関係ない(40.7)

④ 作文学習の成果を、

① 主題、② 構想・構成、③ 叙述法・表現法をなっとくすること
においたが、それは、

A、だいたいなっとくできた(51.6) B、わかったような気が
する(58.5) C、まだまだなっとくできない(36.5)

五、あすのために

現場における作文指導は、短期間に、集中的に行なっては、その本来の目的を達成し得るものではないようです。目標は遠く、広く、深く、書き手の実態は複雑だからです。そこには、書き手の実態に対する細密な観察、時宜に応じ、現実に行なう適切な指導、目標を見失わず、筋道をゆがめない実践を支える研究という三つの基本事項が常に必要と思います。しかもそれは、指導者のチーム・ワークと根気に支えられたものでなければなりません。しかし、いちばんだいじなことは、現場において実施されなければならないということではないかと思えます。

わたしたちは、実行できることを、できる範囲を求めて実行してきました。わたしたちとしてはできるだけのことをしたつもりです。しかし、それだけで事をすませていいものではないと思えます。わたしたちの方法が、定められている諸準則に適應しているかどうか、学問的諸研究に基づくものであるかどうか、提示されている現実の諸問題に反應しているかどうか、それらのことを反省し、検討しなければならぬと思えます。わたしたちは、あすのためにそれ

をしたいと思います。

まず、わたしたちのとった原則とその実践の結果をまとめます。

原則は、

① 休暇の期間を利用して長作文を書かせ、関連指導は学期に行なう。

② 添削、批評を適切、徹底的に行なうことによって書き手個人の文章を指導する。

③ 資料集を作成することによって全体的な問題点を発見し、具体的な方向づけをするともに、書き手に理解と興味を深めさせる。

④ 現実の実態を把握しながら段階的に目標へ進む。

イ、段階は、表記・表現(短作文)、文章叙述と構想、主題・構成(長作文)、総合(主題・構想・叙述)。

ロ、目標は、感想文を経て論説文の完成へ。

以上を実践した結果は、

① 最終回の評価、調査より、

イ、全体的にみると、目標達成者約二割、達成寸前の者約四割、到達不充分的者約四割。

ロ、到達不充分的者を内容的にみると、

a、表現法で停滞している者約三割(全体の)

b、構成・構想で停滞している者約三割(全体の)

c、資質・性格に原因を求められる者 二割五分(全体の)

② 生徒アンケートより、

イ、文章になじむようになった者、約七割、前に変わらない者約三割。

口、目標到達度は、

完全 一割五分、ほぼ 約六割、不充分 三割五分。

次に三十八年改訂の指導要領との関連を調べます。

現代国語「書くこと」については次のようにあります。

(1) 指導事項

△ア、正確な観察力と判断力、生き生きとした感受力、豊かな想像力など、書くことの基礎となる能力を高めること。

△イ、豊富な題材を用意すること。

△ウ、目的や場に即して、主題や要旨を明確にすること。

△エ、主題や要旨に沿って、材料を適切に整えること。

△オ、主題や要旨が明確に表わされるように、全体を論理的に効果的に構成して書くこと。

△カ、適切な語句を選んで、照応が正しく、意味の明らかな文で書くこと。

△キ、事実と意見との区別を明らかにして書くこと。

ク、生活に必要な各種の文書を、目的や場に応じた形式に従って、読みやすいようにくふうして書くこと。

△ケ、当用漢字別表の漢字の使い方を身につけるとともに、その他の当用漢字の中のおもな漢字が正しく書けるようになること。

(2) 学習活動

△ア、通信、記録などを書く。

イ、説明、報告などを書く。

△ウ、論説などを書く。

△エ、感想、感動などを文章に書き表わす。

(3) 考慮すべき点

◎ア、聞くこと、話すことおよび読むことの指導で行なう

メモ、要約、抜粋、詳述などの機会をも適宜利用するようにくふうする。

くふうする。

△イ、読み手に与える印象や効果を考え、じゆうぶんに表現を練ることが習慣となるように指導する。

右の諸項目の中、わたしたちが原則と実践で直接あるいは全面的に触れているものに◎、間接あるいは部分的に触れているものに△をつけました。右の項目の中には、重点的に選択して実施すべきものもありますし、基礎的、関連的に触れ得るものもあります。「社会における言語生活に必要な力、すなわち、自己表現の力や言語的確な使用の力、国語知識、さらに明瞭に考える秩序ある心などを、書きことばの訓練において作り出す」(注) 目的のもとに、計画的活動を進めて行きますと、自然に右の各項目に関連するようになると思います ◎、高森邦明「作文教育はどういう角度から問題に

されるか」(国語教育研究第三号)

わたしたちは、「作文」の分野を感想文から論説文へと展開し、課題読書とあわせて指導してきました。このことは現実的な要請に

基づくものでもありますが、このことの意義を「作文教育の理念」

の面から考えてみることも必要になります。西尾実博士は次のよう

に言っておられます。

「——いまの『書くこと』は、単なる実用的準備でもない。また、

単なる自己表現でもない。社会的存在としての自覚に立った通じあ

いの一手段としての、はっきりした文章を書く能力を体得すること

であるところに特質がある——中略——人間形成のための書くこと

の学習とともに、成人社会の生活にそなえた社会形成のための書くことの学習を含み、さらに、人類の文化を継承し、発展させる、いっば文化形成のための書くことの学習に及ばなくてはならぬ。

——(注1)

わたしは、高等学校における作文学習の意義をここに求めたいと考えます。資料集Ⅳに「自分の思想、感情をまことまこと形で表現できる能力も養い得ないままで卒業してもらいたくない」と述べましたことや、小説や論説を読ませ、主題を定め、構想を練り、叙述に進むよう指導しましたことは、「社会的存在としての自覚に立ち、……人類の文化を継承し、発展させる」(注2)意図を内在させていると考えます。

そしてこのような理念は、「文芸、哲学、科学等を形成する契機としての言語」(注3)活動に当然発展する(これに関しては後述します)のですが、それはまた、作文の技術的指導に関し、「われわれの談話や文章をもっと、相手にわかるように、はっきりさせるために、論理的に整える自己訓練」(注4)を必要とし、「文章をはっきりした文章にするために、論理的な思考の確立を提言し、中心があり、まとまりのある、したがって読者にはっきりわかる文章を目ざす革新的努力」(注5)を必要とさせるようになってくるのです。

①①⑤は、西尾実「作文の教育」(習文社)。傍点は論者最後に、三十八年度高校教育課程研究大会発表概要(注)に明らかにされている作文指導の問題点を取り出し、わたしたちの原則や方法と関連的に検討します。

② 中等教育資料百六三号
A、研究発表より

1、作文の概念規定と現場における実践との関係(岩手)

文字による記録・表現↓設問解答文(不中断の授業) ↓課題作文(三種) ↓規定時間数消化。

2、作文における構文上の欠陥(静岡)

欠陥類型と原因分析↓指導の方法(題材・主題・構想)

3、「書く」実践、「書く」修練により、どんな条件にも適応できる基礎的、基本的表現能力を養う。(奈良)

興味と必要感も「書くこと」によって。

4、作文能力の実態(題材の貧困、主題意識、構想能力の不正を作文メモ(取材メモ、構想メモ)の使用によって克服する。

(大分) 指導系統を整えて、指導事項を段階的に押さえ、練習の学習によって効率的に指導する。

B、パネル討議より

興味・指導の系統化(段階的指導)・基礎能力(ものの見方・考え方)と人間形成・添削学習方式(総合学習・練習的学習・補助的学習)、読書指導・作文教科書などの問題が取り上げられている。

C、研究協議より

独創力が実用化か。作文能力テストの方法。個人差。進学中心の学校。ティーム・ティーチング。指導の時機(事前・事中・事後)などが問題になっている。

D、評価の問題(四十一年度教研・山梨提出)

これらでは、指導要領の意図や適用範囲をめぐる問題、現場の実態と指導方法の問題が中心になっています。改訂初年度のことですからやむえないかも知れませんが、「理念に支えられた現場

の姿勢」が弱いようにみえるのはさびしいと思います。

さて、右の教研究発表概要は「現場の実践」を反映しています。わたしたちの原則と方法も現場における実践の産物です。当然、両者には共通の現象、問題点、意識があるはずですが、けれども、わたしたちの方が時間的に新しいのです。単に同じことの反復だけでは意義がないことになりました。

わたしたちは、結果的に三割―四割の未習熟者を残してあります。これは、前記発表概要、A項の4、B項の学習方式の導入をくふうすることによってある程度解消できると思います。一方、わたしたちは、前記発表概要の問題点のほとんどに触れ、わたしたちなりに解決しながら、新しい試みを提起しています。作文の理念に基づく具体的目標の設定や、書き手の実態と実践の検討からくふうした指導の方法などがそれです。

以上、わたしたちは二年余にわたる作文指導の展開とその結果を明らかにし、指導要領、作文教育の理念、現実的問題点の三方面から検討を加えてきました。

わたしたちの原則と方法の長所は、作文教育の一つの理念に沿って、現実の場と実態を把握しつつ、目標を設け、共同して、体系的、継続的に実践してきたことにあると思います。もちろん、目標を論説文のみに限定したことや三割―四割の未習熟者を残したことに欠点を感じますが、わたしは、高等学校三年間における作文指導展開の目安をたて得たと思います。

高等学校における作文とは、

1、国語としての格調を持ち、

2、表現意図の明晰な、

3、しっかりとした構成と効果的な叙述を備えた、
4、文化を継承し、社会の進展に寄与する、
5、個性的な、
文章を書くことだと思っています。

わたしたちは、わたしたちの四つの原則を維持したいと思っています。

- 1、休み中に長作文を書かせ、学期間に指導する。
- 2、添削、批評を個別に行なう。
- 3、資料集によって全体的な方向づけを行なう。
- 4、現実を把握しながら段階的に目標に進む。

しかし、次のことを加えたいと思います。
1、書き手の個人差を明確に把握し、個人に適応した指導が加えられるようにする。

具体的には、①表記、②表現、③構想、④叙述、⑤文体ジャンルの五段階を設け、書き手個人がどの段階にあるかをチェックする。

2、第四の段階を完了した者は、書き手の個性に応じて、文芸、哲学、科学などそれぞれの分野の作文（記録・報告・広告・論説・創作）を自由にえらばせる。

④ これは、次のことから考えました。

- 1、論説文のみに不応を示した者が一四％いたこと。
- 2、指導要領、指導事項ア、イに充分にはふれていないこと。

3、西尾博士の「書くことの形態と方法」に示唆されたこと。

3、学期間指導に、練習的学習のとり入れをくふうする。

4、その他

イ、三年前半期にも作文指導ができるようくふうする。(補注)
ロ、評価について、基準細目の設定、相互評価について研究する。

ハ、指導者間の分担と協力を再検討する。

ニ、「現国」学習との関連意識を持たせるよう留意する。

注、アンケートによると、作文学習と現国学習との関連を意識していない者 四十%。

ホ、作文の理念と書き手の興味とが結びつくようくふうする。

以上、巨視的にすぎましたが申し述べました。いつかまたこまかい検討もすることになると思いますが、厳正な御批判、御指導をお願いいたします。

(補注)その後、三年後半期においても、表現力充実の面から、

読解学習に関連させて、作文指導を行ない得ることを実証しましたが、この件に関しては稿を改めます。

追記

右の論稿は昭和四十二年八月十二日、第八回広島大学教育学部国語教育学会で研究発表し、同年八月二十五日、兵庫県高等学校教育課程研究会に資料として提出したものです。